

Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio

DIRLÔ SALDANHA GOMES FILHO

**O USO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM
DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ**

**CURITIBA-PR
2016**

DIRLÔ SALDANHA GOMES FILHO

**O USO DE TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM
DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ**

Monografia apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de especialista em ensino de Filosofia no Ensino Médio, no curso de Especialização em Ensino de Filosofia no Ensino Médio, Centro de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Darice Zanardini

**Curitiba-PR
2016**

RESUMO

Este trabalho descreve o ensino de Filosofia implantado em 2008 nas escolas de Ensino Médio no Paraná, o qual, ainda hoje, ocasiona reflexões sobre os caminhos pedagógicos a serem seguidos. Analisa os posicionamentos de cunho ideológico que estão supostos nos discursos tanto de professores, quanto da mídia e nos livros escolares, que apontam a efetiva necessidade e a possibilidade do ensino de Filosofia. Possui, como pano de fundo, uma interpretação das Diretrizes Curriculares para a educação pública do Estado do Paraná (DCE), no que se refere às práticas pedagógicas e o desenvolvimento de ferramentas didáticas, considerando suas consequências para o desenvolvimento e utilização das novas tecnologias e suas plataformas educacionais. Destaca-se também a função que a teoria deleuziana da criação de conceitos cumpre nas DCE, enquanto pressuposto para a prática pedagógica filosófica. Com esse estudo, pretendemos auxiliar os professores filósofos a terem clareza sobre em que consiste a atividade filosófica em sala de aula e qual sua especificidade em relação a outras disciplinas.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Diretrizes. Tecnologia. Filosofia.

ABSTRACT

This research describes the philosophy teaching introduced in 2008 in the High Schools of Paraná, which still brings reflections about the educational paths to be followed. It analyses the ideological thoughts which are assumed in the speech of teachers as well as in the media and the school books, that point the effective necessity and the philosophy teaching possibility. It has, as a background, a Curriculum Guidelines interpretation to the public education of Paraná State (DCE), in relation to the pedagogical practices and the didactic tools development, considering their consequences to the new technologies and their educational platforms development and use. It is also highlighted the function that Deleuze's theory of creating concepts performs in the DCE, while presupposition to the philosophical teaching practice. To this study, we intend to help the philosopher teachers to elucidate about what the philosophic activity in the classroom is for and what its specificity in relation to other subjects is.

KEY-WORDS: Didactic. Guidelines. Technology. Philosophy.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	4
2 O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES.....	7
3 CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DA FILOSOFIA.....	17
3.1 Criação de conceitos	17
3.2 Fazer filosófico	19
4 CONCEITO DE TECNOLOGIA.....	25
5 _METODOLOGIAS.....	27
5.1 Mapas Conceituais.....	29
5.2 WebQuest	30
6 CONCLUSÃO	33
REFERÊNCIAS.....	36

1 - INTRODUÇÃO

O ensino da Filosofia, implantado recentemente nas escolas de nível médio, é resultado de muitas discussões e polêmicas devido a questões como conteúdo, método e didática a serem aplicadas. Os profissionais de ensino, que entrarão em sala de aula para colocar em prática as Diretrizes Curriculares da Educação Básica, discutidas e estabelecidas pelo Estado, enfrentarão o desafio de realizar a meta de oportunizar ao estudante o acesso à aprendizagem dentro de uma perspectiva de transformação social e política da sociedade.

Essa concepção de ensino das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná tem seu fundamento em uma visão do que é a educação e como deve ser o ensino e aprendizagem da Filosofia. Para o professor colocar em prática essa ideia, é necessário um aprofundamento no conhecimento de sua estrutura e fundamentos, para estabelecer uma didática que priorize questões como: relações interdisciplinares, contextualização e avaliação da possibilidade do uso de suportes tecnológicos no desenvolvimento de práticas de aprendizagem.

Para melhor desempenhar a sua função de ensino, os educadores terão que ter claro a questão: no que consiste a atividade filosófica e qual sua especificidade em relação a outras disciplinas do currículo escolar, delimitando primeiramente o seu espaço de ação em sala de aula. Surge então o necessário posicionamento do professor no que diz respeito a uma prática filosófica criativa, buscando novos espaços de aprendizagem e desenvolvendo sistemas de educação que possibilitem o domínio e o desenvolvimento da linguagem midiática nas escolas.

A partir da visão de Soares (2002), no que tange à educomunicação, o que nos interessa é reunir os fundamentos educacionais presentes nas novas tecnologias: WebQuest, Blogs e Mapas Conceituais, delimitando e identificando as questões primordiais para a prática pedagógica em nosso ambiente de atuação (nossa comunidade, nosso colégio). Dessa forma, confrontando os pressupostos teóricos assumidos (técnicas) com a realidade da sala de aula, salientando suas contradições e propondo soluções para a o espaço de atuação do professor.

Na história do Brasil tivemos diferentes concepções educacionais, que acompanharam a ideologia predominante e as divisões de poder. No método mais tradicional de ensino predominam conteúdos mais específicos e no método

revolucionário, a questão focada é sobre a dinâmica da realidade social. Atualmente, nas diretrizes curriculares, a preocupação maior no ensino da Filosofia é definir os limites entre conteúdos e métodos didáticos, tentando assim garantir que as características essenciais da disciplina sejam mantidas. É bem presente na volta do ensino da Filosofia a sua relevância em relação a um dos principais objetivos educacionais do Estado: o pleno desenvolvimento do educando para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Em seu exercício didático, o professor deve colocar em evidência a capacidade de discernimento autônomo da razão. Essa necessidade definida para o ensino da Filosofia cria, necessariamente, segundo as diretrizes, o desenvolvimento de habilidades, que seriam a base para a indagação crítica. Além das habilidades para o exercício filosófico, o aluno tem que estar preparado para entender a complexidade do mundo atual e suas facetas múltiplas. Ele precisa operar com conceitos e categorias, possibilitando assim a análise do contexto em que vive, reconhecendo a sua subjetividade.

Para se aproximar do objetivo do ensino da Filosofia utilizando processos e metodologias de uso da tecnologia comunicativa, que buscam criar condições para a aprendizagem, é necessária a interação com máquinas, programas e informações. O uso da tecnologia para a aprendizagem na escola requer mais que simplesmente conhecer um software ou de se sentir à vontade com um tipo de hardware. Além de desenvolver formas de comunicação, é preciso obter o conhecimento das experiências de sucesso, plataformas mais indicadas e, principalmente, o desenvolvimento de novas práticas de aprendizagem em sala de aula. Essas práticas são: utilização da internet em pesquisas, interatividade entre aluno e professor com utilização de plataformas educativas e o desenvolvimento do hábito de utilizar o computador pedagogicamente na sala de aula.

O posicionamento do professor e o espaço que possui em sala de aula para deliberar os rumos de seu trabalho educacional são questões a serem aprofundadas. Qual sua definição do que é filosofar? Qual a tecnologia mais adequada? O que é Filosofia? Como trabalhar para educar usando a tecnologia para aprender, e, ao mesmo tempo, desenvolver a autonomia em uma Filosofia em que os conceitos devem ser constantemente recriados?

Em sala de aula o professor terá que dar respostas às expectativas. O cuidado maior será o de não instrumentalizar a atividade filosófica para atender a

necessidades de momento. O seu posicionamento e sua ação concreta serão fatores preponderantes na definição de qual será o resultado de um novo método ou tecnologia de aprendizagem, sendo, portanto, motivo de estudo e atenção.

2 - O ENSINO DA FILOSOFIA A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ESTADO DO PARANÁ

Na história do Brasil houve diferentes concepções educacionais¹ que acompanharam a ideologia predominante e as divisões de poder. Essas teorias educativas se sucederam e coexistiram com o predomínio de algumas ideias pedagógicas por determinado tempo, sendo substituídas em um movimento constante.

O contexto social pós-regime de exceção, ou ditadura militar, propiciou o início de um processo de transformação social. Era o retorno da democracia, a conquista da liberdade política e social. A escola passou a atender um número cada vez maior de estudantes de classes populares e a educação formal passa a ser um direito de todos e dever do Estado. Essa visão da educação intensificou a discussão sobre o papel da escola pública no planejamento do País. Durante o período do mandato do governador José Richa, de 1983 a 1986, no Paraná, os educadores mobilizaram-se através de encontros e debates para garantir uma política de acesso à educação pública com qualidade, construindo assim uma nova proposta educacional que se fundamentou nas ideias da Pedagogia Histórico Crítica.

No livro *Escola e democracia*, o professor Saviani (1985) reflete sobre as teorias da educação, contestando as teorias educacionais não críticas, procurando superar os seus limites ou mesmo contrapô-las. Analisa também a posição da educação em uma sociedade democrática, salientando a importância da participação política consciente nos espaços sociais. Saviani (1985) vê a educação como instrumento de emancipação intelectual do homem.

¹ Sobre a Educação e a Escola no Brasil, Saviani identifica, conforme nos apresenta Celia Fatima da Silva dos Santos Bastos, “quatro grandes concepções na organização, orientação e funcionamento da escola: [...] 1) A concepção humanista tradicional conceitua educação a partir de uma visão de homem pré-determinada, onde cada homem é uma ‘essência imutável’. 2) A concepção humanista moderna deriva seu conceito de educação de uma pré-determinada visão de homem, a exemplo do que faz a ‘tradicional’. Difere dessa, no entanto, quando afirma que a existência do Homem precede a sua essência, resultando daí seu conceito de homem: ‘um ser completo desde o nascimento e inacabado até a morte’. [...] 3) A concepção analítica, diferentemente das duas concepções anteriores, não embasa seu conceito de educação em uma visão apriorística de Homem. Sua formulação tem como núcleo conceitual a tarefa da educação, definida como aquela que confere significado lógico à linguagem em função do contexto. [...] 4) A concepção dialética, assim como a analítica, não compreende a educação a partir de um conceito pré-definido de Homem. O conjunto das relações sociais (síntese de múltiplas determinações) forma a gênese dos seus postulados. Defende que a educação explicita os problemas educacionais compreendidos no contexto histórico” Bastos (2004).

A Pedagogia Histórico-Crítica é colocada como passagem do olhar crítico mecanicista para uma visão dialética e, portanto, buscando ler a realidade educacional como um conjunto de relações históricas, sociais, e suas contradições. Superando assim a concepção pré-definida do homem como possuindo uma essência. Nos anos oitenta, no Estado do Paraná, ela surge como proposta pedagógica de grande influência em função de abrir uma perspectiva de mudança nos fundamentos da educação estabelecidos, tendo como base o pensamento de Marx, bem como na teoria histórico cultural de Vigotsky. A Pedagogia Histórico-Crítica entende a práxis social como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

A Pedagogia Histórico-Crítica entende os planos educacionais na forma “como se encarnam no movimento real da educação, orientando e, mais do que isso, constituindo a própria substância da prática educativa”. Saviani (1991) define o trabalho como origem da educação e da cultura. “Para sobreviver o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência. Ao fazer isso ele inicia o processo de transformação da natureza, criando um mundo humano (o mundo da cultura)” (SAVIANI, 1991, p. 19).

Dessa forma, acreditamos que a transformação da realidade pelo homem é realizada por meio da mediação dos processos de produção. Durante esse processo, ele assume sua condição perante a natureza e o mundo social. A sua humanização ou desumanização se faz pelo trabalho, em que transforma o mundo e cria seu próprio desenvolvimento.

Diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. (SAVIANI, 1991, p.19)

O projeto pedagógico definido pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná² é uma política educacional para a construção de uma sociedade justa, com oportunidades iguais direcionadas a um projeto social. Esse objetivo deve levar em conta a definição de quem são os elementos ou os sujeitos da escola pública e qual sua referência cultural e política.

² Adotaremos, na sequência, a sigla DCE para o documento orientador “Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná”.

Os sujeitos da educação na escola pública são considerados os indivíduos das classes menos favorecidas, jovens filhos dos trabalhadores assalariados, sujeitos esses que, segundo as DCE, devem ter pleno acesso à escolaridade.

Nessa linha de pensamento se descarta a visão abstrata das políticas públicas educacionais conservadoras, e se assume a compreensão histórica do conhecimento, tentando impedir a classificação da educação como produto oferecido ao mercado.

Segundo as DCE, “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2006, p. 14). Saviani (1985) diz que o papel da escola é o de “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”. A educação é instrumento de emancipação do sujeito, podendo assim a classe trabalhadora assimilar os conhecimentos exigidos à supremacia na sociedade, elementos esses que possibilitarão a conscientização política social e econômica.

A proposta da Pedagogia Histórico-Crítica é desenvolver mecanismos por meio da educação para transformar a sociedade, partindo da compreensão dos condicionantes sociais que interferem na educação e de como a educação interfere na sociedade reciprocamente. Essa proposta educacional entende o homem como um ser social que atua e modifica a sociedade, resultado de um processo dialético de transformação. E a educação como trabalho não material é meio de emancipação, transformando o meio social, influenciando e sendo influenciada.

Um dos pontos fundamentais das DCE se refere à concepção de currículo, considerado necessário na formação de uma lista de objetivos, métodos e conteúdos para o desenvolvimento dos saberes escolares. Mas salientam seu papel de projeto para o futuro da sociedade, resultado de discussões de caráter político, realizados entre professores, alunos e sociedade. Essa preocupação tem relação ao pensamento de Gramsci que considera que o espaço de aprendizagem deve possibilitar uma formação humanista e tecnológica.

A escola deve cumprir o papel de formadora intelectual dos estudantes, lugar do diálogo entre o conhecimento sistematizado e o conhecimento popular. Esse diálogo define o futuro desses indivíduos na sociedade. Em função disso, as

questões sobre currículo e seus conteúdos são fundamentais e devem ter uma abordagem histórico crítica.

[...] o currículo como conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor; o currículo, também foi entendido, às vezes, como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 14)

Os conteúdos, resultados da produção do conhecimento pela sociedade, devem ser utilizados pelos professores na sua prática pedagógica. Essa práxis é construída para organizar o trabalho pedagógico.

Assumir um currículo disciplinar para a DCE significa dar ênfase à escola como lugar de socialização do conhecimento, pois essa função da instituição escolar é especialmente importante para os estudantes das classes menos favorecidas, que têm nela uma oportunidade, algumas vezes a única, de acesso ao mundo letrado, do conhecimento científico, da reflexão filosófica e do contato com a arte. (PARANÁ, 2006, p. 14)

O conhecimento é histórico, produto da cultura, e deve ser disponibilizado como conteúdo para ser usado, apropriado e dominado. Esse conhecimento é o conhecimento instituído. Segundo as DCE existe também o “devir” do conhecimento, resultado das relações sociais, possuidor de uma natureza dinâmica que possibilita o entendimento sobre as condições criadoras da atividade humana. Esse saber não instituído abre possibilidades para o entendimento dos acontecimentos, fruto da experiência humana. As DCE têm uma concepção do conhecimento numa dimensão científica, filosófica e artística, devido ao fato de que não é possível existir ciência sem imaginação.

A ciência, a arte e a Filosofia constroem o conhecimento por meio de uma troca de pareceres específicos sobre a realidade objetiva e subjetiva. Foi na Grécia antiga que a questão do ensino e seu método, assim como hoje, já dividiam as opiniões dos filósofos. Havia na época uma grande preocupação a respeito da utilização das técnicas de oratória e persuasão na sedução dos

ouvintes, causando polêmica sobre quais as características da Filosofia deveriam ser resguardadas. Hoje estão em aberto muitas questões a serem investigadas, como, por exemplo, qual o melhor método para abordar o conteúdo sem deturpá-lo? A ausência de uma verdade a ser encontrada, um objetivo final a ser concretizado, resulta em uma desconfiança nos estudantes de Filosofia, requerendo uma atenção especial do professor de Filosofia para a necessidade da problematização de questões que tornaram-se domínio do senso-comum e das certezas pré-estabelecidas. A incerteza é o início do caminho em direção à investigação dos problemas, é o despertar para as questões importantes para a humanidade.

Segundo Russel (2001),

O valor da Filosofia, em grande parte, deve ser buscado na sua mesma incerteza. Quem não tem umas tintas de Filosofia é homem que caminha pela vida fora sempre agrilhado a preconceitos que se derivam do senso-comum, das crenças habituais do seu tempo e do seu país, das convicções que cresceram no seu espírito sem a cooperação ou o consentimento de uma razão deliberada. O mundo tende, para tal homem, a tornar-se finito, definido, óbvio; para ele, os objectos habituais não erguem problemas, e as possibilidades infamiliars são desdenhosamente rejeitadas. Quando começamos a filosofar, pelo contrário, imediatamente caímos na conta de que até os objectos mais ordinários conduzem o espírito a certas perguntas a que incompletissimamente se dá resposta. A Filosofia, se bem que incapaz de nos dizer ao certo qual venha a ser a verdadeira resposta às variadas dúvidas que ela própria evoca, sugere numerosas possibilidades que nos conferem amplidão aos pensamentos, descativando-nos da tirania do hábito. Embora diminua, por consequência, o nosso sentimento de certeza no que diz respeito ao que as coisas são, aumenta muitíssimo o conhecimento a respeito do que as coisas podem ser; varre o dogmatismo, um tudo-nada arrogante, dos que nunca chegaram a empreender viagens nas regiões da dúvida libertadora; e vivifica o sentimento de admiração, porque mostra as coisas que nos são costumadas num determinado aspecto que o não é. (RUSSEL, 2001, p. 148)

Os conteúdos nas DCE, oferecidos para orientar os professores, são divididos por temas: Mito, Teoria do Conhecimento, Ética, Filosofia Política, Filosofia da Ciência e Estética. Esses temas, chamados conteúdos estruturantes, são os temas principais de uma disciplina e possuem sentido político no contexto social e educacional. Eles são divididos em conteúdo básico, aqueles de grande amplitude temática, e em conhecimento específico, que é espaço autônomo do professor, selecionado conforme o seu plano de aula, devidamente originário do conhecimento universal. As abordagens dos assuntos podem ser: cronológica, linear, geográfica e por conteúdos. As DCE salientam que não há exclusão de nenhuma possibilidade

para a leitura dos temas, reconhecem as dificuldades para encontrar uma bibliografia confiável e assumem a opção por conteúdos estruturantes. A preocupação das DCE é garantir as características essenciais da disciplina, aquelas características que tornam a Filosofia apta a “dialogar de forma crítica e mesmo provocativa com o presente” (PARANÁ, 2006, p. 42).

A amplitude da Filosofia, de sua história e de seus textos desautoriza a falsa pretensão do esgotamento de sua produção, seus problemas, sua especificidade e complexidade. Por reconhecer essa condição, as Diretrizes fazem a opção pelos seguintes conteúdos estruturantes: Mito e Filosofia; Teoria do Conhecimento; Ética; Filosofia Política; Filosofia da Ciência e Estética. (Idem, p. 40)

Somente na década de oitenta, no período da abertura política, com a redemocratização do país, iniciou-se a mobilização para a volta da Filosofia ao Ensino Médio. Nesse período, na Universidade Federal do Paraná, teve início uma contestação à educação tecnicista, fortalecendo as discussões sobre o retorno da Filosofia ao ensino segundo grau (atualmente Ensino Médio). Com a criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (Seaf), os esforços foram centrados para que a disciplina de Filosofia fosse valorizada e, por consequência, retomou-se o tema do ensino de Filosofia no Ensino Médio, mesmo que por um breve período caracterizado por discussões internas e restritas à comunidade acadêmica.

Por meio de uma iniciativa do Departamento do Segundo Grau, conjuntamente com os professores da rede pública, foi elaborada uma proposta curricular para a disciplina de Filosofia em 1994, chamada Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino de Segundo Grau. Esse documento orientava os professores para uma metodologia de ensino, critérios de avaliação do processo pedagógico e apontava para as especificidades da Filosofia no ensino do segundo grau da época, sem, entretanto, definir a questão dos conteúdos a serem ensinados.

Novamente, em função de mudança de governo a iniciativa da proposta curricular não foi efetivada, ficando evidente que novos rumos seriam assumidos, concretizado na lei LDB nº. 9.394/96, e no posicionamento neoliberal que assumia a condução e o direcionamento da educação no governo federal e também no Paraná. Nessa fase neoliberal da educação no Brasil ficou definido que ao final do

Ensino Médio o estudante deveria “dominar os conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, ratificando a transversalidade dos conteúdos filosóficos como meio de atingir esses objetivos sem a introdução da Filosofia no currículo, perdendo assim sua característica de disciplina.

Em 1998, a Resolução nº. 03/98 do Conselho Nacional de Educação em função da transversalidade ainda omitia a característica disciplinar da Filosofia, sendo revista em 2006 nas Orientações Curriculares do Ensino Médio – MEC (BRASIL, 2006). Apesar dessa revisão, a Filosofia continuou com poucas indicações dos conteúdos e também sem a obrigatoriedade nas escolas.

[...] a legislação parece prestigiar a Filosofia concedendo-lhe até alguma centralidade. Como sabemos, essa aparência é enganadora. A tese da centralidade traduziu-se na não integração obrigatória e especificidades de conteúdos [...]. (BRASIL, 2004, p. 375)

Devido ainda à sua condição em que faltava a definição dos conteúdos da disciplina de Filosofia a discussão sobre um currículo nacional não aconteceu. Enfim os professores foram convocados em 2004 pelo Ministério da Educação (MEC) para discutir, em vários seminários, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, com a finalidade de alterar o conteúdo da Resolução nº. 03/98.

O tratamento disciplinar da Filosofia no Ensino Médio é condição elementar e prévia para que ela possa intervir com sucesso também em projetos transversais e, nesse nível de ensino, juntamente com as outras disciplinas, possa contribuir para o pleno desenvolvimento do educando, tanto em seu preparo para o exercício da cidadania como em sua qualificação para o trabalho, como reza a LDB. Sendo assim, a necessidade da Filosofia no Ensino Médio é evidente, devendo ser doravante contemplada pelo requisito de obrigatoriedade, com a concomitante e contínua atenção dos responsáveis pelo ensino às condições materiais e acadêmicas, de modo que a disciplina, com profissionais formados em Filosofia seja ministrada de maneira competente, enriquecedora e mesmo prazerosa. (BRASIL, 2006, p.15)

A mudança na Resolução nº. 03/98 foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em julho de 2006 e, em agosto do mesmo ano, a Sociologia e a Filosofia se tornaram disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, por meio da Resolução nº. 4, de 16 de agosto de 2006, e no Paraná pela Lei nº 15.228, de julho de 2006. Após essa breve história da caminhada da Filosofia, a partir do ensino dos jesuítas até a obrigatoriedade no Ensino Médio, as DCE voltam sua preocupação para a Filosofia propriamente dita, ou seja, ao seu conteúdo e

método a ser aplicado. Uma das questões principais é sobre a Filosofia e as suas características principais, resultado de seu posicionamento em relação aos momentos históricos e sua relação com a sociedade. Esse posicionamento muitas vezes era de acomodação aos valores estabelecidos pela sociedade ou garantindo seu espaço de crítica e oposição ao sistema vigente.

As DCE salientam a tentativa de busca e afirmação do espaço da Filosofia como disciplina e a luta pelo reconhecimento de sua importância pela sociedade. Nesse contexto de afirmação aparece a pergunta: de que Filosofia as DCE estão se referindo? Em busca da resposta a esta pergunta surge outra: filosofar para quê? Na Declaração de Paris se pontua a necessidade de

[...] ação filosófica formando espíritos livres e reflexivos capazes de resistir às diversas formas de propaganda, fanatismo, exclusão e intolerância, contribui para a paz e prepara cada um para assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas [...] Consideramos que a atividade filosófica - que não deixa de discutir livremente nenhuma ideia, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros - permite a cada um aprender e pensar por si mesmo [...]. (UNESCO, 1995)

Para Gallo (2002), não existe somente uma concepção de Filosofia, mas várias. Considerando isto, as DCE destacam o papel do professor, indicando a importância de ele estabelecer, em seu posicionamento docente-filosófico, a sua relação com uma determinada perspectiva filosófica. Ensinar Filosofia no Paraná não é a mesma coisa que ensiná-la em outras partes do Brasil. Ao levar em conta as contradições da sociedade e ao pensar o ensino de Filosofia, consideramos importante salientar que não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, avançar e consolidar a democracia quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento e o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência. (APPEL, 1999).

Na parte final das DCE, no histórico da volta da Filosofia nos currículos do Ensino Médio do Brasil, constam as características potenciais que envolvem a disciplina: capacidade de indagação e crítica; qualidades de sistematização, de fundamentação; rigor conceitual; combate a qualquer forma de dogmatismo e autoritarismo; disposição para levantar novas questões, para repensar, imaginar e construir conceitos além de sua defesa radical da emancipação humana. Além

disso, ao delinear um panorama da sociedade em uma visão mundial, as DCE consideram a crise de valores éticos, estéticos e epistemológicos que contribuem para a multiplicidade de fatores, quando se trata de estabelecer critérios de conduta e de análise de questões objetivas e subjetivas. Isso atribui à Filosofia o dever de assumir o seu papel, participando na construção de uma sociedade mais coerente. O Ensino Médio, então, deve oferecer uma formação aos estudantes para que entendam o mundo que vivem com suas complexidades e particularidades. Esse entendimento da realidade como um todo é fruto de um questionamento sobre as categorias e conceitos na experiência da vida sócio-histórica por meio do pensamento. A Filosofia, portanto, para as DCE deve, enquanto disciplina curricular, estabelecer relações com outras disciplinas, facilitando o acesso ao conhecimento artístico, científico e literário. Essa proximidade entre disciplinas criará pontes de comunicação entre saberes. Entretanto, como afirma Ribeiro (2005),

[...] essas discussões [problemas], nascendo da política, da cultura ou do comportamento, não podem dispensar conteúdos filosóficos nem se pulverizar: gosto da ideia de ciclos de filmes, que dialoguem entre si, falando, por exemplo, na condição social dos personagens, no amor que vivem, na vinda do imigrante, na luta contra a opressão. Há muito espaço [...] para a Filosofia. (RIBEIRO, 2005, p. 49).

As DCE apresentam a Filosofia como conteúdo filosófico e ao mesmo tempo exercício do pensamento. Esse exercício do pensamento aparece como sendo a própria definição de Filosofia, que junto à leitura e à escrita une a Filosofia e o filosofar na atividade de criar conceitos. A Filosofia na escola significa o espaço da investigação, da análise e da imaginação e a consequente criação de conceitos. A Filosofia na escola pode significar o espaço de experiência filosófica, espaço de provocação do pensamento original, da busca, da compreensão, da imaginação, da investigação, da análise e da criação de conceitos.

Segundo Deleuze e Guattari (1992), todo conceito tem componentes e se define por eles. Não há conceito de um só componente e não há conceito que disponha de todos os componentes no momento de sua erupção. Todo conceito é ao menos duplo ou triplo e remete a um problema ou a problemas sem os quais não teria sentido, e que só podem ser isolados ou compreendidos na medida de sua solução. A criação de conceitos só é possível na Filosofia quando os problemas para os quais eles são as respostas são considerados ruins ou mal elaborados. (PARANÁ, 2006, p. 52)

Para dar respostas aos problemas pouco investigados ou mal resolvidos é necessária uma investigação profunda de suas causas. A atividade filosófica em sala de aula busca, por meio de exercícios/tentativas, apoio nos textos que compõem a História da Filosofia e, no uso de novas alternativas metodológicas, possam desenvolver o caráter específico do ensino de Filosofia: *problematizar, investigar e criar conceitos*. Para as DCE são situações distintas, assumem novos contornos, já que o conceito não é criado do nada, tem sua origem em outros problemas e novas feições da vida.

Nessa perspectiva é possível elaborar versões novas de questões antigas em circunstâncias diferentes, identificando as particularidades de cada situação filosófica e recolocando seus problemas em uma nova organização. Fica claro nesse momento que a criação de conceitos como atividade filosófica no Ensino Médio não pode ser entendida nos moldes do ensino acadêmico especializado. A proposta das DCE é pedagógica, propõe que se trabalhe a partir da perspectiva deleuziana de uma “pedagogia do conceito”.

3 - CARACTERÍSTICAS DO ENSINO DA FILOSOFIA

3.1- Criação de conceitos

Para Deleuze e Guattari (1992), a Filosofia é uma atividade criativa. Sua visão da Filosofia não está ligada diretamente com a educação, mas apresenta um caminho a seguir quando esse assunto se torna tema atual em nossas escolas do Ensino Médio. Essa nova forma de fazer Filosofia rompe com concepções tradicionais que dizem respeito à própria estrutura do conhecimento edificada durante séculos da história da Filosofia.

O processo do conhecimento de um modo geral, construído desde o início da escrita, interpreta o mundo, sua realidade e a maneira como damos significado às coisas que nos rodeiam, a partir do nosso processo de elaboração do que consideramos uma busca pelo que é entendido historicamente como “verdade”.

Todo esse processo de evolução sistematizado vem se acumulando e estabelecendo critérios para sua apreensão, que invariavelmente são hierarquizados e representados como uma árvore enraizada, que se desenvolve assimilando as interpretações e acumulando conhecimento por meio de metáforas e outros meios, que se modificam de acordo com a época a que pertencem.

A comparação da árvore na construção do conhecimento sugere uma ideia do saber como *uno*, em função de o conhecimento partir de um único tronco, possibilitando uma repetição ao infinito do conhecimento já estabelecido. Esse processo de hierarquização do conhecimento surgiu principalmente na Idade Moderna. René Descartes deu início ao que hoje podemos considerar como a fragmentalização do conhecimento, originando o que conhecemos como as disciplinas escolares. Conforme diz Foucault (1984), no artigo “O que é o iluminismo?”, Kant fundou uma tradição da Filosofia que analisa a questão sobre as possibilidades de um conhecimento ser verdadeiro. A partir daí a Filosofia moderna desenvolveu uma analítica da verdade, a qual traz como principais expoentes a Filosofia analítica e as ciências neopositivistas defendidas por Augusto Comte, que vislumbram a ideia de que só a ciência pode produzir um conhecimento verdadeiro.

A partir desse tipo de análise o pensamento ficou direcionado para uma

busca incessante pelo conhecimento universal das coisas. Isso fez com que o pensamento se dogmatizasse em sua procura da formalização de pressupostos que garantissem que o verdadeiro é uma coisa que pode ser encontrada.

Esse elemento consiste somente na posição do pensamento como exercício natural de uma faculdade, no pressuposto de um pensamento como exercício natural, dotado para o verdadeiro, em afinidade com o verdadeiro, sob o duplo aspecto de uma boa vontade do pensador e de uma natureza reta do pensamento. (DELEUZE, 1988, p. 218)

Deleuze (1988) critica a produção de conhecimento na qual a representação é uma tentativa de se encontrar a essência das coisas por meio de significantes universais, partindo de uma imagem do pensamento tirada da capacidade do homem de medir as coisas, de chegar a conclusões e estabelecer juízos. Essa compreensão da produção de conhecimento assumiu, a partir da invenção da escrita, uma importância enorme ao ponto de Aristóteles definir o ser humano como um ser de linguagem ou um ser racional. Para Deleuze e Guattari (1992) existem modalidades que se criam no ato de pensar, resultado da procura de novos mecanismos para a atividade do pensamento, que de acordo com as condições históricas desenvolvem a capacidade de interpretar a natureza.

[...] não há mais projeção numa figura, mas conexão no conceito. É por isso que o conceito, ele mesmo, abandona toda referência para não reter senão conjugações e conexões que constituem sua consistência. O conceito não tem outra regra senão a da vizinhança, interna ou externa. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 119)

Esses novos mecanismos podem ser apresentados por meio do conceito desenvolvido por Pierre Lévy – um interlocutor de Deleuze –, para o qual há três registros para o pensamento: imagético ou figurativo, lógico e conceitual. Em uma visão a partir das perspectivas de Deleuze, Lévy procura investigar o que diferencia esses pensamentos na definição de uma concepção de Filosofia e, conseqüentemente, na sua aplicação no aprendizado escolar.

As tecnologias intelectuais desempenham um papel fundamental nos processos cognitivos, mesmo nos mais cotidianos; para perceber isto, basta pensar no lugar ocupado pela escrita nas sociedades desenvolvidas contemporâneas. Estas tecnologias estruturam profundamente nosso uso das faculdades de percepção, de manipulação e de imaginação. Por exemplo: nossa percepção da cidade onde vivemos muda dependendo se costumamos ou não consultar seus mapas. Muitas vezes, os métodos para

resolver certos problemas são incorporados nos sistemas de representações que a cultura nos oferece, como é o caso, por exemplo, na notação matemática e nos mapas geográficos. (LÉVY, 1993, *apud* GALLO, 2008, p.60)

Diferente do pensamento figurativo que é, segundo Deleuze, essencialmente paradigmático e referencial, os gregos criaram a terceira modalidade de pensamento, o pensamento por conceitos, que passou a se chamar Filosofia. Um pensamento apoiado na pura imanência, diferentemente do pensamento por figuras que tinha como apelo a transcendência. É essa perspectiva de Filosofia, enquanto um pensamento por conceitos, que embasa a concepção de Filosofia das DCE para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, e é sobre ela que voltamos nossa atenção. Vamos, a partir desse ponto, investigar a teoria da Criação de Conceitos como a atividade filosófica em sala de aula e verificar o que podemos aprender com Deleuze, ainda que suas produções não estejam diretamente voltadas ao ensino de Filosofia. Compreendemos, porém, que sua contribuição é fundamental no aprendizado da Filosofia em nossas escolas de Ensino Médio.

3.2 - Fazer filosófico

Na tarefa de aprender com Deleuze, temos como objetivo analisar como a criação de conceitos se constitui enquanto fazer filosófico. Para facilitar esse caminho vamos inicialmente nos concentrar naquilo que para Deleuze não é próprio da atividade filosófica. Desde a tradição platônica, a Filosofia tem como imagem a contemplação, a partir da qual pensamos a respeito de determinadas questões e encontramos respostas a elas no conjunto de conceitos ideais que preexistem desde sempre – imagem essa recusada por Deleuze uma vez que ele concebe a Filosofia como uma atividade criadora. Deleuze e Guattari (1992) afirmaram que a especificidade da Filosofia em relação às demais potências do pensamento (arte, ciência) reside no fato de que o filósofo, em sua prática de pensamento, cria conceitos. Portanto o conceito é a matéria e o produto da Filosofia, possibilitando assim as versões do real.

Podemos perceber também que a Filosofia é confundida com o debate, a conversação, que tem como objetivo o consenso, que deve ser atingido por meio

do diálogo ou troca de opiniões. A Filosofia não é também uma forma de debate, porque a Filosofia não procura necessariamente o consenso. A metodologia do debate por si só não faz com que a aula tenha uma característica exclusivamente filosófica.

A terceira forma de entender a Filosofia, que é bastante corriqueira, é a ideia da reflexão ligada automaticamente à atividade filosófica, resultando em uma tomada de posicionamento em relação a temas ou abordagens históricas.

Para Deleuze e Guattari (1992) o simples fato de refletirmos, contemplarmos ou dialogarmos, apesar de em alguns casos a reflexão, a contemplação ou o diálogo possam ser utilizados como ferramentas úteis na atividade filosófica, não garante que estejamos fazendo Filosofia. Para os autores, a Filosofia é uma atividade de intensa produção conceitual. Para entendermos essa atividade de produção de conceitos é necessário esclarecer o que vem a ser o conceito para o pensamento de Deleuze e também como normalmente a tradição filosófica o concebe.

Os atos de contemplar, refletir e debater não são exclusividade da disciplina Filosofia, podem ser utilizados em qualquer disciplina, e essas atividades podem ser representadas de uma forma histórica ou temática. A atividade de reflexão sobre determinados problemas também não é específica da atividade filosófica, é um mecanismo à disposição de qualquer disciplina, não sendo exclusividade de nenhuma delas. A Filosofia não é também uma forma de debate, porque a Filosofia não procura necessariamente o consenso. A metodologia do debate por si só não faz com que a aula tenha uma característica exclusivamente filosófica.

Para Kant, o pensamento filosófico pode ser definido como “conhecimento por conceitos”, referindo-se ao conceito como representação do universal. Ele diz:

[...] todos os conhecimentos, isto é, todas as representações conscientemente referidas a um objeto são, ou intuições ou conceitos. A intuição é uma representação singular; o conceito, uma representação universal ou representação refletida (KANT, 2003, p.181).

Conforme também nos aponta Gallo (2008), em Kant os atos lógicos do intelecto, pelos quais os conceitos são produzidos, são:

1) a comparação, isto é, o cotejo das representações entre elas, na sua relação com a unidade da consciência;

- 2) a reflexão, isto é, a consideração reflexiva sobre como representações diversas podem ser concebidas numa consciência; e, finalmente,
- 3) a abstração ou a separação de tudo o mais em que as representações dadas se distinguem (KANT, 2003, p. 187).

Portanto,

Na visão desse filósofo, quando intuímos não pensamos. Pensamos apenas quando organizamos uma representação universal das coisas, isto é, quando articulamos conceitos. Ainda para ele, o conceito é uma espécie de definição. Por exemplo, o conceito de mesa é algo que diz universalmente o ser mesa, válido para qualquer ente singular nesta categoria. Kant também define a Filosofia como conhecimento por conceitos, ao menos no seu aspecto escolar. (GALLO, 2008, p. 64)

Para Gallo (2008), quando Kant fala de conceito o faz no registro do pensamento por palavras, sendo, portanto, representação mental da coisa percebida pelos sentidos – é necessariamente referência, buscando o universal, o absoluto e o paradigmático. Nesse sentido, “o conhecimento por conceitos chama-se pensar” (KANT, 2003, p. 181). Em Deleuze o conceito tem seu lugar como construtor de compreensões do mundo, uma forma de interpretar o real. Nós pensamos por palavras, elas são utilizadas como ferramentas para nomear os conceitos, para que assim possam ser comunicados e estes, fora dos registros do pensamento por palavras, passam de referentes a consistentes.

O conceito é criado com o objetivo de resolver problemas, pois formular conceitos sem problemas a serem resolvidos seria uma tarefa inútil e sem sentido. Sua elaboração deve ser feita de uma forma coerente, pois os problemas são o sentido da invenção conceitual. Ainda hoje, criam-se conceitos para resolver problemas mal colocados ou mal vistos pela história da Filosofia.

O conceito não é constituído de um só componente, ele é ao menos duplo ou triplo, é um todo fragmentado. Para Deleuze o conceito tem uma história com planos diferentes e remetem a outros conceitos que se tornam inseparáveis. Quando os conceitos são criados necessariamente também é criado o planômeno. O plano de imanência é o suporte dos conceitos, o que orienta o pensamento, mas não define nenhum ponto de referência objetiva. É um pensamento sem imagem fixa, terreno pré-filosófico que traça coordenadas para a construção conceitual.

Os conceitos são superfícies planas sem níveis, ordenadas sem hierarquia.

Donde a importância das questões na Filosofia: que meter num conceito, e com que cometê-lo? Que conceito é preciso pôr ao lado deste, e que componentes em cada um? São as questões da criação de conceitos. Os pré-socráticos tratam os elementos físicos como conceitos: eles os tomam por si mesmos, independente de toda referência, e procuram somente as boas regras de vizinhança entre eles e em seus componentes eventuais. Se variam em suas respostas, é porque não compõem esses conceitos da mesma maneira, por dentro e por fora. (DELEUZE e GUATTARI, 1992, p. 119)

O planômeno não permite a separação dos componentes que criam um conceito, constrói pontes ou conexões entre planos distintos possibilitando a consistência entre conceitos, uma luta, como diz Deleuze, contra o caos “espaço liso-vetorial”, cortado por intensidades, por forças criativas de atualização da diferença múltipla que passa pelo virtual com um corte que retira dele consistência.

Todo conceito é uma multiplicidade, não há conceito simples. O conceito é formado por componentes e define-se por eles; claro que totaliza seus componentes ao constituir-se, mas é sempre um todo fragmentado, como um caleidoscópio, em que a multiplicidade gera novas totalidades provisórias a cada golpe de mão. (GALLO, 2008 p.43)

A visão deleuzo-guattariana considera os conceitos como acontecimentos singulares, não como noções gerais. Criar conceitos é criar sentido no plano de imanência. Busca-se a consistência no sentido das conjunções dos conceitos no plano, estabelecendo conexões horizontais no mesmo plano ou não, evitando uma experiência que direcione o pensamento para uma realidade transcendente, que procure uma equivalência entre o sujeito e a coisa. A sua característica é a imanência que impede o pensar por figuras na busca de verdades fora do plano.

Pensar em alguma coisa, para Deleuze, é estabelecer relações de várias formas. Para tratar de algo criamos conexões, abordamos diferentes ângulos de uma visão, em função de sua singularidade. Aí que o conceito de rizoma surge, pela necessidade urgente de oposição à forma de compreender a realidade de modo segmentado. A partir do rizoma o conhecimento não tem mais definido o seu começo ou fim. O múltiplo aparece traçando linhas, construindo novas realidades e desconstruindo antigas ideias. O rizoma, segundo Deleuze (1995), possui princípios de conexão e heterogeneidade. Os pontos do rizoma podem conectar-se a quaisquer outros pontos, resultando em multiplicidades na complexidade do conhecimento. O pensamento foge das verdades e

determinações, não se forma a partir de conteúdos ou fundamentos pré-existent, nem mesmo por meio de processos orgânicos lineares.

O pensamento não é arborescente e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de "dendritos" não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de micro fendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema, probabilístico incerto, *un certain nervous system*. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 94)

O desejo de romper com a doxa sempre presente na Filosofia corre em paralelo com a visão de ortodoxia. A intenção de Deleuze, segundo Gallo (2008), é romper com a doxa e produzir uma Filosofia crítica e criativa, fora do âmbito da reconhecimento, para além do já pensado; nesse sentido vai contra a ideia de que o pensamento é algo natural no homem e considera necessária “uma violência original feita no pensamento”. Para ele, quando somos forçados a pensar, saímos da inércia de um pensamento formalizado e passamos a nos liberar das regras e impedimentos das representações e dos clichês. Deleuze considera necessário o desbloqueio de tudo que impede os processos colocados em movimento, aquilo que imobiliza a capacidade criadora da Filosofia, que reduz seu espaço e a coloca como um eterno repensar.

Em *O que é a Filosofia?* Deleuze e Guattari (1992) afirmam que a Filosofia é constituída por três instâncias correlacionais: o plano de imanência que precisa ser traçado; os personagens conceituais que operam, por meio do filósofo, os movimentos nesse plano e que são os verdadeiros criadores de conceitos; e os conceitos que devem ser criados. Cabe ao conceito ser interessante, notável e importante e não, necessariamente, verdadeiro. Deve ser operativo para nosso pensamento, que tenhamos afinidade com ele e que nos faça pensar e, assim, escapar do império da opinião no qual vivemos.

Deleuze e Guattari afirmam que vivemos sob o império da opinião. Assim como na época de Platão os gregos eram dominados pela *doxa*, pelas aparências sensíveis, e só a Filosofia poderia mostrar o verdadeiro mundo, também nós, dominados pelas mídias e pela literatura *best-seller* estamos condenados às opiniões e às fáceis certezas daqueles que “tudo sabem”. A opinião luta contra o caos que é a multiplicidade de possibilidades; incapaz de viver com o caos, sentindo-se tragada por ele, a opinião tenta vencer o caos, fugindo dele, impondo o “pensamento único”. Mas essa fuga é apenas aparente; o caos continua aí, sub-repticiamente jogando dados com nossas

vidas. O que importa não é nem vencer o caos nem fugir dele, mas conviver com ele e dele tirar possibilidades criativas. (GALLO, 2008, p. 63)

Em suma, a Filosofia para Deleuze é algo muito concreto, uma vez que ela é constituída de problemas reais que são respondidos por meio de conceitos. Todo conceito necessariamente remete a um problema; a um professor de Filosofia cabe deixar claro qual problema determinado conceito tenta resolver (DELEUZE, 2001, letra “P” de Professor). Segundo o autor, na medida em que o professor ou o historiador da Filosofia evidencia o problema do filósofo, torna a Filosofia uma atividade concreta.

Cada conceito remete a outros tantos conceitos, podem ser do mesmo filósofo como também a conceitos de outros filósofos, que são apreendidos, assimilados, retrabalhados, batizados, recriados..., constituindo-se de modo nem sempre linear, apresentando curvas, idas e vindas; entrecruzamentos de histórias. Suas fontes, na qual se alimenta, são variadas, originam-se de lugares e modos até mesmo incomuns, podem surgir com a ciência, com as artes e ou com a religião. (GALLO, 2003, p. 47- 48)

O problema pode ser colocado de vários modos e o contato com a história da Filosofia deve sempre possibilitar o encontro com conceitos já criados e dar oportunidade de criação de algo filosoficamente novo.

4 - Conceito de Tecnologia

Possibilitar ao estudante o desenvolvimento do pensamento conceitual significa modificar substancialmente a concepção da atividade filosófica, o que envolve alterar qualitativamente a cultura do pensamento em sala de aula e suas implicações. Essa cultura do pensamento, quando conectada com as possibilidades tecnológicas que hoje possuem um papel dominante, quando definimos os objetivos norteadores da nossa vida em sociedade, faz necessária uma análise no sentido da visão a respeito do conceito de tecnologia.

O conceito de tecnologia é de fundamental importância para que possamos partir de uma ideia que irá proporcionar um caminho no estudo do uso da tecnologia como possibilidade pedagógica no ensino da Filosofia no Ensino Médio. Vieira Pinto, no livro *O Conceito de Tecnologia*, faz uma reflexão e análise crítica da questão da tecnologia e sua relação com a educação, apontando caminhos que a própria definição do conceito de tecnologia possibilita em sua investigação, partindo da pergunta: “O que é tecnologia?”.

Vieira Pinto direciona seu olhar buscando superar as visões dominantes a respeito da tecnologia, que coloca em oposição os que a defendem como força propulsora das mudanças culturais e sociais, e outros que se posicionam como críticos de um sistema social em que a tecnologia seja a face ou identidade da sociedade. Quando nos debruçamos no conceito de tecnologia que Vieira Pinto nos proporciona, nos detemos a um dos quatro significados, significado esse que se refere a uma questão importante ligada à educação de forma esclarecedora: A tecnologia como *logos* da técnica ou epistemologia da técnica.

A técnica, na qualidade de ato produtivo, dá origem a considerações teóricas que justificam a instituição de um setor do conhecimento, tomando-a por objeto e sobre ela edificando as reflexões sugeridas pela consciência que reflete criticamente o estado do processo objetivo, chegando ao nível da teorização. Há sem dúvida uma ciência da técnica, enquanto fato concreto e por isso objeto de indagação epistemológica. Tal ciência admite ser chamada de tecnologia. (Vieira Pinto, 2005, p.220)

O significado do termo tecnologia é definido por Viera Pinto, conforme abordado no artigo *Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto*, de Gildemarks Costa e Silva, como a ciência da técnica e possui algumas características:

- a) a técnica é um ato produtivo;
- b) requer um conjunto de considerações teóricas;
- c) torna necessário um campo do conhecimento humano para desenvolver e analisar essas considerações;
- d) a técnica torna-se objeto de análises críticas, o que possibilita a construção do primeiro significado do termo *tecnologia* em Vieira Pinto.

Segundo Vieira Pinto, “a técnica é o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas diretas ou por meio de instrumentos na concretização das finalidades”. Partindo desse desdobramento, o autor caracteriza o ponto que consideramos bastante importante para nossa abordagem a respeito da educação e tecnologia: A técnica é o resultado do planejamento do homem na produção de sua própria vida, sendo um meio e um instrumento na construção de um projeto intelectual, transformando o ato de produzir em técnica. É o projeto que determina a forma de ação e os meios necessários.

A determinação do conceito de técnica nessa perspectiva, como *logos* da técnica ou epistemologia da técnica, aponta para uma visão mais abrangente sobre o tema Educação e Tecnologia. Esse aprofundamento epistemológico é uma tarefa muito peculiar na Filosofia, pois permite alargar os horizontes e aprofundar a reflexão sobre o seu uso nas salas de aula do Ensino Médio. Possibilita, também, uma visão crítica a respeito da ideologização do debate sobre a tecnologia. Vieira Pinto cita ainda o tecnocentrismo, uma tendência de transformar a técnica em mitologia, o que possibilitaria narrativas a respeito do mundo acríticas e tendo como pano de fundo o senso comum.

Ao definirmos a tecnologia como a ciência da técnica e analisando o seu projeto que antecede o seu "como fazer", estaremos dando os primeiros passos para, em seguida, definir os meios, os instrumentos e suas didáticas no uso das tecnologias na educação do Ensino Médio.

5 - Metodologias

Nos últimos anos, a questão do ensino de Filosofia vem limitando-se à luta pela sua admissão nos currículos escolares. Atualmente, a problemática está direcionada também (ou deveria estar) a uma questão sobre a teoria da prática de ensino e o uso de novas tecnologias em sala de aula.

Essa teoria da prática do ensino teria como tarefa encontrar meios de despertar o interesse do aluno para o filosofar, mas, para esse fim, deveríamos repensar o papel da didática como norteadora dos caminhos por onde os alunos passarão, assim como o professor no planejamento da aula. O jovem estudante do Ensino Médio possui características próprias – atrair sua atenção ao filosofar é uma experiência bastante singular. É necessário capturar a atenção dos adolescentes com questões significativas e que digam respeito à sua vivência no mundo.

Toda abordagem a respeito de temas filosóficos em sala de aula possui algum estratagema, ou seja, possui algum tipo de didática intencional ou não. Quando essa abordagem sensibiliza o aluno para o conteúdo em questão, podemos dizer que a didática teve sucesso em seu intento. Esse canal de abertura com o estudante permitirá o desenvolvimento da atividade filosófica com toda sua exigência e rigor.

Nesse sentido é errado dizer que o professor não tem didática. Todo professor tem embutido em sua aula (consciente ou intuitivamente) algum tipo de organização para a apresentação dos assuntos. O que faz a diferença é que alguns desses “métodos” têm sucesso no sentido de sensibilizar ou criar uma atitude receptiva do aluno. Essa atitude receptiva é a deixa para que o “fazer filosófico” seja efetivamente realizado, possibilitando ao professor o desenvolvimento da atividade filosófica, com seus conteúdos e análises críticas.

Segundo Candau (1984, p. 107), “a didática tem por objeto o como fazer a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao para que fazer e ao por que fazer”. Portanto, pensar sobre todas essas questões nos remete ao campo da didática que, enquanto direcionamento da prática do ensino e da aprendizagem, serve de elemento articulador entre as proposições teóricas e a prática escolar propriamente dita.

Para possibilitar uma relação de quem estuda com o conhecimento, é necessário que esse conhecimento tenha significado para quem está aprendendo.

Essa proposição feita pelo psicólogo norte-americano D. P. Ausubel faz uma análise crítica à forma mecânica e repetitiva como o conhecimento é assimilado pelo estudante, quando não é estabelecida uma interação entre conceitos novos e antigos.

A aprendizagem mecânica é resultado, segundo Ausubel, da inexistência de conexões entre os conceitos já presentes na estrutura cognitiva com os conceitos novos, trazidos por novos conteúdos. Assim, os processos mentais não são levados em conta na efetivação da aprendizagem, pois para Ausubel é necessária uma reflexão específica sobre essa aprendizagem escolar e o ensino. Uma das condições principais para que haja uma interação entre a estrutura cognitiva e o novo conteúdo a ser entendido é que ele seja necessariamente significativo nesse processo.

Quando houver essa interação, acontecerá a aprendizagem significativa e o estudante executará uma filtragem dos conceitos que possui a partir de sua própria vivência e a conectará com os novos conceitos, originários de novos conhecimentos. Ausubel defende que essas relações de aprendizagem elaboradas privilegiam a descoberta e a criatividade.

Os conteúdos devem ser investigados e descobertos colocando em evidência as relações conceituais significativas e, assim, produzir conexão entre conceitos, possibilitando a aprendizagem pela via criativa. Essa relação entre conceitos vai facilitar não só a fixação dos conteúdos ofertados, mas a aprendizagem de novos.

A visão de Ausubel evidencia a necessidade do aprender a aprender, um enfoque direcionado ao desenvolvimento pelo estudante de sua capacidade cognitiva, utilizando seus conhecimentos já existentes e criando novas possibilidades a partir deles. A leitura da realidade pelo estudante é mediada pela capacidade de discernimento no trato com os conceitos e o significado deles. Além disso, a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel reforça a importância da linguagem na forma de uma comunicação eficaz, que possibilite a percepção do conhecimento como algo presente na vida do estudante, proporcionando por esse intermédio a sua emancipação intelectual.

A metodologia de ensino de Filosofia é peça fundamental para orientar o professor. O modelo da reconhecimento que hoje é usado na formação do professor não pode ser o mesmo em relação ao ensino de Filosofia no Ensino Médio. A reconhecimento como base da atividade filosófica não possibilita o desenvolvimento

das características definidas nas DCE como filosófica, investigativa, crítica, discursiva. A atividade em sala de aula deve valorizar a utilização da história da Filosofia no que tem a oferecer para a invenção de novas questões, conceitos e tecnologias.

É quando há apenas o contentamento em agitar os “velhos conceitos estereotipados como esqueletos destinados a intimidar toda criação”, sem ver que os antigos filósofos, de quem são emprestados faziam já o que se queria: “eles criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como o crítico ou o historiador de nossa época” (DELEUZE e GUATTARI, 2007, p. 109).

5.1 - Mapas Conceituais

A disciplina de Filosofia deve ser desenvolvida em sala de aula como atividade. O “fazer filosófico” deve estar conectado com o pensar do novo. Não que os conceitos novos sejam melhores que os antigos, mas porque novos conceitos respondem a novos problemas. E, se esses problemas são novos, é porque afetam as pessoas na sua vida e, assim, tornam-se significativos e importantes para serem resolvidos.

Apresentar a Filosofia na sua forma concreta faz diferença. Vivemos em uma sociedade consumista, na qual os jovens são bombardeados por meio da mídia, com apelos a todo tipo de consumo, ao pensamento pronto, ao prazer imediato. O estudante precisa ser parte integrante do processo de aprendizagem – o diálogo é necessário, as pontes precisam ser construídas. É ilusório que teremos sucesso nas escolas com a Filosofia levando uma concepção tradicional, na qual a prática, seja nos estágios ou nas aulas regulares, tem resultados pouco animadores.

O processo de ensino aprendizagem passa atualmente por uma série de mudanças em função de um contexto em que as tecnologias da informação e da comunicação, cada vez mais, influenciam a sociedade. Essas mudanças, forçosamente, determinam a busca de novos instrumentos que respondam a essas necessidades. Na busca por esses novos instrumentos, encontramos um recurso pedagógico criado por Novak (1977) que tem como objetivo principal construir uma

ponte entre as ideias e os conceitos através de uma representação gráfica, criando e compartilhando o conhecimento.

Essa representação gráfica permite, de uma maneira didática, a visualização das ideias em forma de proposições ou unidades de conhecimento, resumindo e organizando o raciocínio com apoio de frases de ligação que auxiliam na leitura e interpretação de textos filosóficos. A utilização dos mapas conceituais estabelece uma relação que define a importância de cada conceito e constrói uma hierarquia, atribuindo significados que, associados, resultam em aprendizagem a respeito da ideia principal. Explicando o significado a partir das frases de ligação, o estudante assume para si essa responsabilidade, ficando assim evidenciada a finalidade pedagógica do mapa.

Atribuir significados novos a velhos conceitos é um tema bastante presente nas DCEs no que se refere ao ensino da Filosofia. E o uso de mapas conceituais como ferramenta pedagógica vai ao encontro da ideia de Filosofia como criação de conceitos (Deleuze).

O processo de leitura do texto filosófico, por meio da produção e discussão dos mapas conceituais, tanto no plano individual como no coletivo, mediado pelo trabalho docente, constitui-se na produção de materiais empíricos, a partir dos quais é possível avaliar qualitativamente o processo de ensino e aprendizagem, por meio do qual os alunos se apropriam e ressignificam os conceitos filosóficos. Neste processo, os alunos começam a perceber que os conceitos são elementos importantes na construção do conhecimento filosófico. Assim, os materiais produzidos são tomados como um conjunto de documentos que acabam por constituir um dossiê do processo de aprendizagem. (MENDES & REZENDE, 2013, p. 40).

5.2 - WebQuest

A criação de conceitos é a fonte primeira no trabalho do filósofo na aventura conceitual, partindo de sua própria experiência em contato com o mundo. As versões do mundo surgem em uma sequência de assuntos relevantes e motivantes para os seus próprios autores, ponto de partida para a atividade filosófica em sala de aula.

O trabalho de busca da criação conceitual é uma exposição de ideias aos desafios das questões humanas, vem ao encontro das dúvidas existenciais e desenvolve o pensamento que se volta sobre si mesmo. É um trabalho que deve

sempre ser renovado, um exercício de questionamentos profundos e, ao mesmo tempo, uma leveza na maneira de criar versões do mundo.

Possibilitar ao estudante o desenvolvimento do pensamento conceitual significa modificar substancialmente a concepção da atividade filosófica, o que envolve alterar qualitativamente a cultura do pensamento em sala de aula e suas implicações. Para tanto, torna-se fundamental em nossos dias que os professores possuam uma caixa de ferramentas, artefatos metodológicos que ao mesmo tempo se adaptem às condições intelectuais dos estudantes, garantam a qualidade do ensino filosófico e suas exigências.

Trabalhar com projetos educativos com o uso do computador pode não trazer nenhum ganho novo no sentido da aprendizagem escolar. O que traz a inovação são as práticas educativas, resultados do pensamento crítico e reflexivo do educador nas atividades com os estudantes. Existe uma necessidade comum e fundamental no ato da aprendizagem e na metodologia utilizada, a clareza didática em relação a quem se está direcionando o ensino: faixa etária, nível cultural e condições de ensino.

A clareza é importante na forma de comunicação e na psicologia de relacionamento com os estudantes. WebQuest é um método bastante simples para desenvolver projetos educativos na internet, utilizando os meios que possibilitam a interação e o trabalho autônomo, tendo como ferramenta principal a pesquisa na internet, construindo o saber de uma forma colaborativa. É preciso, então,

(...) confiar no aluno; acreditar que ele é capaz de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem junto conosco; assumir que o aluno, apesar de sua idade, é capaz de retribuir atitudes adultas de respeito, de diálogo, de responsabilidades, de arcar com as consequências de seus atos (...) todos esses comportamentos exigem, certamente, uma mudança de mentalidades, de valores e de atitudes de nossa parte. (MASETTO, 2006, p. 142).

A proposta da WebQuest é desenvolver as atividades de uma forma criativa e dinâmica, incentivando o estudante a investigar os conteúdos na internet. Porém cabe ao professor mediar o processo de consulta, filtrando aqueles sites que realmente possuem os recursos educativos recomendáveis pedagogicamente. A tarefa é orientada e desenvolve uma investigação em que o tema em questão é tratado de forma colaborativa.

Podemos considerar que a grande colaboração para o desenvolvimento da aprendizagem pelo recurso pedagógico da WebQuest é a forma como esse aprendizado é construído. Para Barros (2005), a WebQuest é:

[...] uma metodologia que cria condições para que a aprendizagem ocorra, utilizando os recursos de interação e pesquisa disponíveis ou não na Internet de forma colaborativa. É uma oportunidade de realizarmos algo diferente para obtermos resultados diferentes em relação à aprendizagem de nossos alunos.

A criação de uma WebQuest é basicamente a organização de um documento com hiperlinks, podendo para isso utilizar um simples editor de texto ou uma planilha eletrônica. É uma tarefa que, inicialmente, propõe um trabalho de pesquisa organizado que envolve: reflexão, análise e síntese. No desenvolvimento da atividade, o estudante vai estabelecer uma relação em que a criatividade e a iniciativa própria são os fatores predominantes.

A WebQuest irá orientar a “navegação” do estudante na grande rede de computadores a fim de se obter a construção e reconstrução de conhecimentos ali encontrados. Ele estará mais concentrado em seu tema de pesquisa, com um processo definido para executá-la, com tarefas e recursos predefinidos. O ensino não consistirá apenas em dizer o que o estudante deve fazer, ao contrário, o professor irá tornar-se um questionador, um organizador, irá estruturar problematizações desafiadoras e fornecer apoio para a execução do estudo. Portanto, são estratégias que aumentam a motivação do aluno que, estando motivado não somente faz mais esforços, como está mais alerta a realizar mais conexões, o que resulta em uma aquisição de conhecimentos significativos (SILVA, 2008, p.47).

O uso da metodologia que a WebQuest proporciona pode facilitar ao professor o desenvolvimento de seu material pedagógico, por meio de atividades criativas e participativas. Essa aprendizagem real utiliza meios tecnológicos e depende também das condições adequadas oferecidas pela escola, para que resulte em trabalho pedagógico de qualidade. Além disso, deve ter como fundamento a busca por um conhecimento significativo, comprometido com a formação integral do estudante.

6 - Conclusão

Como sabemos, em geral, as licenciaturas no Brasil vêm sendo pouco prestigiadas, fato que tem preocupado não apenas os cursos de formação inicial de professores, mas também o Ministério da Educação (MEC). No caso da Filosofia, a licenciatura ainda parece não ter encontrado “seu lugar ao sol”, uma vez que, por “tradição”, privilegia-se a formação para a pesquisa em detrimento da formação para o ensino. Além da formação mais técnica e de conteúdo, existe ainda aquela vinculada à postura ética do futuro professor: o comprometimento entre aquilo que falamos e as nossas ações.

Dênio Verneque (2010) indica que

Para Freire (1996), ensinar exige corporificação das palavras, sem a qual nossas palavras não passam de falácias, ocas de significados, sem sentido para os nossos interlocutores. Não se deve correr o risco de cair na fórmula fácil de exigir dos outros uma postura ética, quando a nossa não condiz com o que se fala, ou com o que se exige do outro.

Tanto no bacharelado como na licenciatura, a formação acadêmica teve por modelo o estudo da história da Filosofia, ficando em segundo plano, na formação para a docência, questões didáticas e metodológicas, específicas do ensino de Filosofia.

A preocupação com as teorias pedagógicas de ensino para o nível médio, em especial nas escolas públicas, é recente nos cursos de licenciatura em Filosofia, sendo, geralmente, uma iniciativa de alguns professores mais envolvidos com a educação. O estudante do curso de licenciatura em Filosofia, durante a graduação, tem como referência dois polos de comportamento didático dos professores: aqueles que consideram o aluno como um receptáculo vazio, pronto para ser preenchido com a Filosofia clássica e outros, que na tentativa de garantir a participação dos alunos, criam abordagens por meio de discussões temáticas, que em geral têm resultados duvidosos na opinião dos próprios alunos.

A experiência da regência nos estágios demonstra claramente que o futuro professor não teve, em sua formação acadêmica, o aprendizado suficiente para ensinar Filosofia. Essa tentativa ocasiona em geral uma repetição das mesmas estratégias didáticas experimentadas no período de formação acadêmica, tal como: aulas expositivas e leituras de textos em que não existe motivação à

atividade filosófica criativa, tornando-se frustrante para o recém-formado e decretando, para os alunos do Ensino Médio, uma visão deformada da disciplina.

Outra atitude bastante previsível do professor iniciante ou estagiário, no sentido de tornar a aula de Filosofia mais atraente ou acessível aos alunos, é banalizá-la, esperando assim receber a aprovação dos alunos e tornar a disciplina menos rigorosa.

O desenvolvimento da atividade em sala, diferente do que é percebido nas orientações das DCE, não é somente um encontro de sujeitos da educação, é muito mais que um encontro, é uma troca de experiências. Para isso, o professor precisa criar didaticamente o canal de comunicação que tem como objetivo a sensibilização aos projetos a serem efetivamente desenvolvidos. A didática não deve ser entendida como um método ou modelo para ensinar Filosofia, mas como um recurso que tem um objetivo bem claro: facilitar, ao estudante, o acesso à atividade filosófica. Desse modo, a didática tem um papel norteador, visto que a aula é construída com os alunos e possui uma dinâmica própria.

O professor filósofo tem à sua disposição, para orientá-lo na sua prática escolar, as DCE, documento oficial que formaliza a posição do Estado do Paraná sobre os fundamentos educacionais nas escolas públicas de Ensino Médio. Essas orientações, a partir da sua matriz teórica, consideram que o papel da escola é possibilitar ao jovem de classe menos favorecida a aquisição de instrumentos para o acesso ao saber elaborado. Assim, possibilitando por meio dele, a emancipação e promoção do sujeito, bem como a supremacia da classe trabalhadora na sociedade.

Essa proposta, notadamente política, nos permite deduzir que a disciplina de Filosofia está colocada no Ensino Médio não para se alcançar uma atitude filosoficamente radical, como queria Kant, Hegel, Deleuze e Guattari, mas colaborar na compreensão dos fatores sociais condicionantes e existentes na sociedade atual. E, a partir da conscientização das contradições sociais, que o jovem estudante ocupe o seu lugar no pleno exercício da cidadania e participe no ideal de uma sociedade mais justa.

O ingresso do jovem estudante a uma escola que ofereça o acesso às novas tecnologias da educação é perspectiva bastante complexa para ser pensada de uma forma que não leve em conta as questões sociais, políticas e pedagógicas como um todo. Muitos jovens em sua vida cotidiana possuem um

contato direto com instrumentos e artefatos tecnológicos e utilizam inúmeros aplicativos que possibilitam várias finalidades. A educação está inserida nesse contexto social complexo; novas plataformas educacionais são criadas como instrumentos para o uso pedagógico e didático, exigindo uma nova postura do educador perante a realidade de um mundo cada vez mais interligado.

O mundo virtual é presente em todos os setores da sociedade – as redes eletrônicas criam uma conexão, o que estabelece uma troca de informações e conhecimentos de todos os tipos. Fica evidente, portanto, que a influência da tecnologia é marcante em nossa sociedade e abrange todos os setores, participando ativamente na definição e construção do futuro da humanidade.

Ela é, então, o instrumento necessário em uma nova visão do ensino-aprendizagem em uma escola que se renova. Essa visão deve sempre levar em conta os fundamentos teóricos que construam práticas educativas que privilegiem a cooperação e a criatividade na busca da emancipação intelectual do estudante.

REFERÊNCIAS

ALLIEZ, É. **Deleuze: Filosofia Virtual**. Trad. Heloisa B. S. Rocha. São Paulo: Editora 34, 1996

APPEL, E. **Filosofia nos vestibulares e no Ensino Médio**. Cadernos PET-Filosofia 2, Curitiba, 1999.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARROS, Gílian Cristina. **Webquest: Metodologia que ultrapassa os limites do ciberespaço**. 2005.

BASTOS, Celia Fatima da Silva dos Santos. **Um estudo comparativo nos sistemas de ensino do: Brasil, Estados Unidos da América e Japão**. 2004. 108 f. Monografia (Especialização) - Curso de Docência do Ensino Superior, Universidade Candido Mendes, Petrópolis, 2004. Disponível em: <http://www.avm.edu.br/monopdf/8/CELIA_FATIMA_DA_SILVA_DOS_SANTOS_BASTOS.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília. MEC/SEB, 2006.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1996.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2004.

CANDAU, V. A didática e a formação dos educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: _____ (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 12-22.

DELEUZE, G. Foucault. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____.; GUATTARI, F. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 1 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995. 94 p. (Coleção TRANS).

_____.; _____. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 2007.

_____.; PARNET, C. **Diálogos**. Trad. de Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.

ESCOBAR, C. H. **Dossier Deleuze**. Rio de Janeiro: Hólon Editorial, 1991.

FOUCAULT, M. O que o iluminismo. In: ESCOBAR, C.H. (Org.). **Michel Foucault: o dossier**. Rio de Janeiro: Taurus, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLINA, S. F. S. O ensino de Filosofia e a criação de conceitos. In: **Cadernos CEDES**. A Filosofia e seu ensino. Campinas, v.24, n.64, set./dez.2004. p. 43-53.

GALLO, S. A especificidade do ensino de Filosofia: em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. *et al* (orgs.). **Filosofia e Ensino em Debate**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2002, p. 193-209.

_____. Conhecimento, Transversalidade e Educação: para além da interdisciplinaridade. **Impulso - Revista de Ciências Sociais**, vol. 10, nº 21, Piracicaba: Editora Unimep, 1997, p. 115-133.

_____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Filosofia e o Exercício do Pensamento Conceitual na Educação Básica**. Educ. e Filos., Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.

KANT, **Manual dos cursos de Lógica Geral**. 2ª ed. Campinas/Uberlândia: Ed. Unicamp/Edufu, 2003.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 11-65.

MOREIRA, M. A. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa**. São Paulo: Centauro, 2010.

NOVAK, J. D. **Uma teoria da educação**. São Paulo: Pioneira, 1981.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. **Rev. Pec**, Curitiba, v. 2, n. 1, p.37-42, 2002.

RIBEIRO, R.J. **Último voo da andorinha solitária**. Estado de São Paulo, 06 mar. 2005.

RUSSELL, B. **Os problemas da Filosofia**. Tradução: António Sérgio. Coimbra: Almedina, 2001.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da F. Rosa, Potro Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 8. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, dez. 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812013000300010&lng=pt&nrm=iso>.

SILVA, Fernanda Quaresma. **Webquest Jornal Virtual**.

UNESCO. ***Philosophie et Démocratie dans le Monde – Une enquête de l'Unesco***. Librairie Générale Française, 1995.

VERNEQUE, Dênio Fernandes. **Filosofia e docência: "o retorno do recalcado"**. 2010. 1 v. Monografia (Especialização) - Curso de Magistério do Ensino Superior, Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2010.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2 v.